

わが国小学校におけるキャリア教育の導入過程研究

三村 隆男・工藤 榮一・千葉 高

1999（平成11）年に中央教育審議会答申で推進が求められたキャリア教育は、その後2004（平成16）年には3年間にわたるキャリア教育推進地域指定、さらに2005（平成17）年から3年間をかけたキャリア教育実践プロジェクトなどの文部科学省の施策によりわが国学校教育に普及拡大しつつある。その中で、キャリア教育導入は、進路指導の概念が存在しなかった小学校にとって教育活動としての初期的概念形成や組織・方法論において新たな対応が迫られることになる。ここでは、2002（平成14）年からキャリア教育準備に着手した沼津市立原東小学校の3年間の準備から実践への経過を、ミラー（Miller, J. V.）による米国キャリア教育の先行研究及び、シャイン（Schein, E. H.）による組織文化論の視点から検討し、わが国小学校キャリア教育実践の今後の理論構築と評価研究のあり方について研究する。

キーワード：キャリア教育、進路指導、Plan - Do - See、診断的評価、形成的評価、総括的評価、組織文化

はじめに

キャリア教育の推進が1999（平成11）年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（以下「接続答申」とする）にて求められ9年が経過した。文部科学省ばかりでなく厚生労働省、経済産業省等によって推進されたため全国の教育行政や諸学校におけるキャリア教育の広がりを見張るものがある。キャリア教育という名で多種多様な教育実践が展開されている一方、キャリア教育の歴史的検討、学校教育における意義、キャリア教育実践が教育現場にもたらす影響などの検討が進んでいない現状がある。「接続答申」では「キャリア教育（望ましい職業観・勤労観及び職業に対する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある」とあるが、小学校段階において進路の選択にかかわる教育が求められたのは実に51年ぶりのことである。

本論では、キャリア教育導入がもつ小学校教育への意義についてその初期的導入を実施した沼津市立原東小学校の2002（平成14）年から3年間に亘る実践をたどり、米国キャリア教育の先行研究や組織文化論の視点から検討することを通して、わが国における小学校へのキャリア教育導入過程を研究する。

1 小学校へのキャリア教育導入の歴史的検討

第二次世界大戦後わが国の職業指導は2つの大きな変化をする。一つは、個性尊重を主体とした教育活動に回帰したこと、もう一つは、職業指導の開始学校段階を中学校としたことである。1948（昭和23）年、文部・労働次官通牒「新制中学校の職業指導に関する件」では、その両方の変化を象徴している。まず、前文では、「新制中学校においては教育基本法及び学校教育法の趣旨に基き職業指導を行う」とし、中学校から職業指導を始める根拠を教育基本法と学校教育法にしている。1947（昭和22）年に制定された学校教育法第36条では、中学校教育の目標を、「国家及び社会の形成者としての必要な資質」の育成、「個性に応じて将来の進路を選択する能力を養う」とし、「将来の進路を選択する能力を養う」教育は中学校から開始されることになった。その後、職業指導は進路指導と改称され、研究者や実践研究機関から小学校の進路指導が提唱されたものの¹現場での顕著な動きはなかった。

ところが2006（平成18）年の教育基本法の全面改正に伴い、2007（平成19）年、教育基本法の理念を実現するため学校教育法の一部が改正された。教育基本法第21条には新たに義務教育の目標が10項目示された。そのひとつとして「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養う」が示された。小学校を含む義務教育学校に対し「将来の進路を選択する能力を養う」ことを求めたこの項目には大きな意味がある。戦後長い期間、教育関連法規などにおいて進路指導が避けられていた小学校において、初めて「進路を選択する」教育が目標に位置づけられたからである。

わが国における小学校へのキャリア教育導入は、こうした教育に対する時代の要求の変化の中で進捗していくのである。

2 初期の実践を支えた二報告書と課題

キャリア教育の初期の実践は次の二報告書によって支えられた。

ひとつは、2002（平成14）年に国立教育政策研究所生徒指導研究センターが出した『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について（調査研究報告書）』（以下『調査研究報告書』とする）である。ここで示された「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）―職業的（進路）発達にかかわる諸能力の育成の観点から」（以下「学習プログラムの枠組み（例）」）には、職業観、勤労観を育む方法として、小学校から高等学校に至る12年間の「職業的（進路）発達を促すために育成することが期待される具体的な能力・態度」が具体的に示されている。この段階ではキャリア教育との関連は明示されていないが、その後のキャリア教育実践の指標を示したという点で意義がある。

もうひとつは、2004（平成16）年に文部科学省初等中等教育局児童生徒課から出された『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために』（以下『研究協力者会議報告書』とする）である。この「2 キャリア教育推進のための方策」で初めて「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」の活用がキャリア教育を推進する方策として位置づけられたのである。二報告書によって「学習プログラムの枠組み（例）」とキャ

リア教育との関連が明確に位置づけられたのである。

さらに、『研究協力者会議報告書』では、「近年の社会・生活環境の加速度的な変化が子どもたちの社会的発達に及ぼす影響は極めて大きい。『接続答申』においては、こうしたことを踏まえ、『小学校段階からの発達段階に応じたキャリア教育の推進』が提唱されている。」²とし、「接続答申」にてキャリア教育が求められた背景を確認している。また、「進路指導の取組は、キャリア教育の中核をなすものである」とし進路指導とキャリア教育の関係を示した。しかし、小学校学習指導要領には、キャリア教育の中核とされる「進路指導」の文言がないのは周知の事実であり、前述のように、改正学校教育法で「進路を選択する能力を養う」ことが求められた小学校であるが、2008（平成20）年告示の新小学校学習指導要領において「進路」の語句すら認めることができず、学校教育法と学習指導要領の不連続性が続くことになる。

3 沼津市立原東小学校におけるキャリア教育の導入経過

キャリア教育の導入からその具体的方策が策定される経過の中で、2002（平成14）年7月に沼津市立原東小学校はキャリア教育実践の準備に着手する。同年11月に『調査研究報告書』が出され「学習プログラムの枠組み（例）」が示されたと同時に、同校の教育活動がこの指標をもとに『小学校におけるキャリア教育の実践～生活科・総合的な学習の時間で6年間を通して～立ち上げのためのテキスト』（以下『立ち上げのためのテキスト』とする）作りに入った³。このことから同校がキャリア教育の先駆的導入を果たした小学校として位置づけることができる。

当時、原東小学校は、人口約21万の沼津市の新興住宅地にあり、創立20余年、学年3学級全校18学級のごく一般的な公立大規模小学校であり、準備段階では研究指定や助成など一切受けずにキャリア教育を立ち上げたのである。8月には「子どもたちに元気がなく、欠席者も多く、児童・教師共に自信がなさそうなのがとても気になった」⁴と子どもたちの社会的発達や教師の意欲に問題を抱えた同校では、キャリア教育のためのプロジェクト会議が作られる。校長、教頭、教務主任を含めた6名のプロジェクト会議⁵は、研究者を交え、小学校におけるキャリア教育の可能性について議論した。その際、研究者から「キャリア教育をはじめる際に最も留意することは『キャリア教育＝新たな教育』との誤ったイメージを作らないことである。これまでの教育活動を捉え直し、取り組みの視点を変えることで、これまでの教育を効果的、効率的な教育に転換する、それがキャリア教育である。」⁶との提示があった。

「取り組みの視点を変える」との表現はややもすると誤解を生む表現であるが、少なくともその時点では、キャリア教育に対してもっていたプロジェクト会議の教師たちの負担感を軽減する上で十分効果を示したと思われる。事実、その後、プロジェクト会議の教師たちは本格的にキャリア教育の準備段階に入るのである。準備段階に入り、最初に直面した疑問は「キャリア教育とは何であろうか。」「自分たちがやろうとしているものは果たしてキャリア教育といえるのであろうか。」の2つである。準備段階ではこれらの疑問に対する回答を得ることは難しい。なぜならこうした疑問はキャリア教育の

実践を通し児童や教師の変化を具体的に評価することで解決していくからである。

準備の段階では掘るべき資料が乏しく、実践によって回答を待たねばならない多くの問題を抱え葛藤や納得の繰り返しの中で『立ち上げのためのテキスト』編集を推進していく。こうした準備段階から発展する同校のキャリア教育実践を、実践形態、教員組織及び文化、児童の学校適応の変化の点から研究を行う。

研究1 実践形態について米国のキャリア教育の先行研究と比較・検討する。

研究2 組織文化論の視点から導入実践過程における同校の組織文化の動態を明らかにする。

研究3 適応状況を示す欠席数や不登校数の推移をたどりキャリア教育実践の成果を検討する。

4 検討の際の評価の観点

検討に際しては、それぞれの評価の視点を加味していくこととする。教育活動の評価には、「診断的評価」、「形成的評価」、「総括的評価」がある¹¹。これらは、教育活動の Plan（計画）- Do（実践）- See（評価）のマネジメント・サイクルの各段階における評価に相当する¹²。

「診断的評価」では児童生徒の優れたところ、弱点、知識そして技能が測定され、実践前の人的資源や物的資源を評価する。「形成的評価」では、児童のニーズは進歩を反映するよう教育実践に変え調整することになる。総ての教育実践が終了した段階で全体的に行う評価を「総括的評価」と呼ぶ。Swearingen R. (2002) は、「児童生徒を査定することの出発点には教育的価値がなくてはならない」¹³と主張している。『研究協力者会議報告書』では、キャリア教育を「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」としたように、キャリア教育では評価の規準となる価値観が明確に示されているため実践と評価の関係が論じ易くなっている。

5 研究1 米国のキャリア教育先行研究と原東小学校のキャリア教育実践の比較・検討

1 先行研究が示したプログラム要件

わが国の「学習プログラムの枠組み（例）」にあたるものとして、1989（平成元）年に発表された「全米キャリア発達ガイドライン」がある。これは米国の教育省と労働省が合同で設置した全米職業情報整備委員会によって開発された⁸。「全米キャリア発達ガイドライン」はあくまでも連邦政府の提示したモデルであり、発表後、各州の学校教育において同ガイドラインをもとに独自の指標が策定されキャリア教育が展開された。「全米キャリア発達ガイドライン」発表後の各州における学校教育の対応を詳細に報告した Miller, J. V. (1992)⁹（以下ミラーとする）の研究は、わが国キャリア教育の初期的段階を検討する先行研究といえる。ミラーは、「全米キャリア発達ガイドライン」の優れた点として次の3つの要件をあげている¹⁰。

- a. 育成する能力：プログラムの結果を予測し能力領域に関して体系化される。
- b. 組織力：プログラムの質に対する構造や支援を示す。
- c. 実践力：カウンセラーやキャリア教育に携わる人材に求められるものや能力を示す。

これら3要件が原東小学校のキャリア教育の準備から実践に至る過程でどのように機能してきたかを項目ごとに検討する。検討の視点を、沼津市立原東小学校がキャリア教育を推進する過程でそれぞれの要件をどの程度有効に機能し、教育活動の評価につながっていったかに置く。

2 育成する能力

「育成する能力」には、『調査研究報告書』に示された「学習プログラムの枠組み（例）」が代表的である。しかし、それは先行研究の「全米キャリア発達ガイドライン」同様、全国の標準であり、実践する学校や地域にふさわしい能力を提示する必要がある。

キャリア教育実践にあたり原東小学校にはすでに存在していた生活科、総合的な学習の時間でつきたい4つの力、「気付く力」「見通す力」「表現する力」「関わる力」と規定し、学校の抱える問題に対応していた。キャリア教育の導入に際しては、この4つの力と「学習プログラムの枠組み（例）」の4能力領域（人間関係形成能力、情報活用能力、将来設計能力、意思決定能力）との関連をマトリックスで示し関連を検討した。これは、すでに体系化されつつある同校の能力とキャリア教育の4能力領域とを関連付けることで「プログラムの結果を予測し能力領域に関して体系化される」能力モデルを創出しているといえる。これは、新たに育成しようとする4能力領域で現状を査定しようとしているわけで「診断的評価」が行なわれていると捉えることもできる

実践1年目の総括的評価では、「平成15年度各学年の年間活動計画と学習指導案」を資料として次年度の全体計画を検討し、これまでの生活科、総合的な学習の時間でつきたい4つの力、「気付く力」「見通す力」「表現する力」「関わる力」を大きく改善し、「えがく力」、「かかわる力」、「求める力」の3つにした。実践2年目を迎えるに当たっての「診断的評価」の結果であり、育成する能力が再体系化されたのである。これはミラーが「育成する能力」で示した「プログラムの結果を予測し能力領域に関して体系化される」過程につきたい力を近づけたに他ならない。さらに、「学習プログラムの枠組み（例）」の4能力領域との関連も示した「4 キャリア教育で育成したい具体的な子どもの姿」を提示した。実践2年目にしてプログラム結果を予測した同校独自の能力領域の創出を成し遂げたのである。各地域や学校が独自のキャリア教育を実践するには、こうした過程を必ず経る必要がある。「平成16年度各学年の年間活動計画と学習指導案」には、3つの力とそれぞれの活動の関係が実践1年目よりさらに整理された形で示されている。与えられた能力領域から、実践1年目の評価と課題を検討し開発した「育成する能力」により、同校はキャリア教育実践に独自性を実現したといえる。

3 組織力

（1）準備段階の組織

原東小学校のキャリア教育に関する最初の組織は2002（平成14）年10月に発足した教諭3名と校長、教頭、教務主任によるプロジェクト会議である。プロジェクト会議は準備段階に12回の会合を重ね次年度からの実施のための準備に取り組む。具体的には『立ち上げのためのテキスト』の作成に着手したわけであるが、校長を中心とした少人数の組織で進めたため、学校全体への理解は進まなかった。小学校教育になじみのない教育活動導入の際には、全校的な理解を得ながら導入する方法と原東小学

校のように少数の組織で一挙にたたき台を煮詰めてから全校に提示していく方法が考えられる。2003（平成15）年2月の「キャリア教育研修会」で初めて全校の教員にキャリア教育の全貌が明らかにされ、次年度からの導入が提起されるのである。

（2）実践1年目の組織

実践1年目のキャリア教育活動が大きく前進するきっかけとなった2月の「キャリア教育研修会」から4月の「キャリア教育説明会」（中旬）及び「学年構想発表会」（下旬）に至る一連の企画は、準備段階までの成果を新年度の転入者と共有する機能を果たした。

実践1年目に入りプロジェクト会議は解散し、従来の研修部をキャリア教育推進に専念する組織に移行する。既存の組織名称を使用することでキャリア教育導入への違和感を極力回避したと捉えることの出来る措置である。準備段階における限定されたメンバーで構成された組織への批判もあり、研修部への参加は基幹となるメンバーは除き各学年輪番制とした。この組織内容の変更は、縦系統であったキャリア教育推進形態を、実践する教員の横系統への転換を生むことになる。この経緯に対する、プロジェクト会議の一員であった、同校A教諭の「ある程度理論構築され、体系化された提案がなければ、それは単なる思いつきの域を脱せず、何の説得力ももたず、結局は何も変わっていないということも往々にしてある」⁶との指摘は、集権的な組織から全体組織への移行におけるひとつのあり方を示している。

実践1年目の活動を通し、教育実践に対する質的評価がなされ、『実践のためのテキスト』の編纂が可能になった要因としては、全校的な意思統一の場としての研修会開催による共通理解の促進が考えられる。実践を通しキャリア教育で育成する能力を独自の3つの力に収斂し、2年目のキャリア教育実践への移行を可能にしたのはこうした組織運営が基盤にあったからである。

（3）実践2年目の組織

実践2年目に入り研修部は研修推進部と名称を変更した。さらに、新たにキャリア教育検討委員会を設置した。実践2年目にして初めて「キャリア教育」を冠した校内組織ができたわけである。これは実践を経てキャリア教育が校内的に認知された結果である。

キャリア教育検討委員会は準備段階のプロジェクト会議と同様の機能を持ち同校のキャリア教育推進の企画・運営部分を担当した。一方、研修推進部はキャリア教育委員会の事務局的な存在で実際の推進にかかわった。キャリア教育推進のための組織力をどのように編成していくかは、実践する学校の実情に影響を受ける。原東小学校のように少人数の組織でキャリア教育に対する概念形成を確立し、共通理解のための質の高いテキストを作成し実践に移行するという方策は、A教諭の指摘にもあるようにその後の誤解や、未知からくる実践の齟齬を最小限に抑える効果があったと考えられる。

原東小学校は、ミラーが「組織力」で「プログラムの質に対する構造や支援を示す」としたとおり、学校の実態に即した校内組織体制のあり方や組織力の維持発展の方策を3年間に亘り求めている。ここでは組織力のあり方の事例を示したにとどまっているが、プログラムの質を高める組織力の向上には教師一人一人のキャリア教育の理解や実践をいかに高め、足並みをそろえていくかが重要な課題で

あることを示した。次に、組織の実践力育成における研修会の意義に触れる。

4 実践力

原東小学校における教師の実践力の向上に大きく作用したのは頻繁に実施された研修会である。前項でも既に触れたが、準備段階における少数のプロジェクト会議による『立ち上げのためのテキスト』の作成、作成後の一挙に全校的な理解に移行する端緒となった2003（平成15）年2月の「キャリア教育研修会」以降研修会が頻繁に開催され、実践力向上の役割を果たしてきた。準備段階での研修会は「キャリア教育研修会」のみであった。実践1年目の研修会は、共通理解のための同年4月15日の「第1回全体研修会（キャリア教育説明会）」、2週間で各学年が構想をまとめた「第2回全体研修会（学年構想発表会）」を経て各学年の理解と足並みが一応そろった。1学期に6年生と1年生のキャリア教育の授業を行った後、夏休みに研究者を交えた「全体研修会」を行っている。ここで、キャリア教育として初めて実践された6年生の授業と、1年生の授業をもとに、学校全体におけるキャリア教育の理解の調整、2学期以降の他学年の実践の準備が行われた。全校的な視野に立ったキャリア教育の評価で言えば、「形成的評価」がここで行われたといっていよいであろう。一方、少しずつ形になり始めた実践を、進路指導雑誌、進路指導の研究大会や学会で発表し、同校の小学校キャリア教育実践を発信し、敢えて実践への批判を受けたのである。

2学期以降、残りの4つの学年も同様に公開授業を行い2004（平成16）年2月の実践1年目の総括となる「第4回全体研修会」を迎える。ここでは、学年相互にキャリア教育実践を示すことで同校のキャリア教育実践について合意形成を行い、さらに共通理解の上で原東小学校独自のキャリア教育実践を作りあげていく動きがみられた。「実践力」の向上に貢献した「第4回全体研修会」では各学年が1年間のキャリア教育活動を記述による評価という質的方法をとって発表した。各学年輪番制の研修部や風通しのよい公開授業や研修会に支えられ『実践のためのテキスト』ができる。これは初期的導入を行った小学校がキャリア教育実践システムの縦から横への円滑な転換を生み、後に続いて実践に取り組む学校への指針を示したと考える。

実践2年目も同様に全体研修会と学年の公開授業が交錯し、実施されていく。キャリア教育推進における企画・運営のキャリア教育検討委員会、事務局として実践を司る研修推進部会が機能的に連携しながら実践力の向上に大きく寄与している。

実践力向上のための方策は、実践力を高めると同時にキャリア教育への認識自体の変化を生み出す。特に、実践1年目の教師の認識の変化は「今後に対しての不安も見られたが、実践を重ねることで、教員の意識は確実に変容していると感じた（B教諭）」¹⁷と実践力の背景となる意識向上に手ごたえを示している。こうして実践の過程でこれまでの教育活動とのすり合わせが行われ、キャリア教育の視点で理解や実践が深化し、意識の変化を生み、継続的な実践が実現するのである。

6 研究2 組織文化の視点からの原東小学校のキャリア教育実践研究

『特色ある学校』というのは、日頃からの地道な実践の結果として、育まれ、醸し出される独自の

学校文化こそが『特色ある学校』なのだ¹⁸とは、同校のキャリア教育を導入段階から携わったA教諭の記述である。同校の独自の学校文化が、キャリア教育の実践により生まれたと表現している。キャリア教育実践に取り組んでいる原東小学校における文化を、Schein, E. H (以下シャインとする)の仮説的に使用した文化の「ある特定のグループが外部への適応や内部統合の問題に対処する際に学習した、グループ自身によって、創られ、発見され、または発展させられた基本的仮定のパターン—それはよく機能して有効と認められ、したがって、新しいメンバーに、そうした問題に関しての知覚、思考、感覚の正しい方法として教え込まれる」¹⁹特徴として捉え、リーダーである校長を中心としたプロジェクトが提案したキャリア教育実践の過程における同校教師の記述²⁰を元に検討する。

シャインは、文化の示す要素によってレベルを3段階に分けた。原東小学校のキャリア教育実践をそれぞれの段階に照らし検討していく。

まず、レベル1について、『立ち上げのためのテキスト』、『実践のためのテキスト』の存在や、それによって実現するキャリア教育の授業などが、シャインのいう「人工物」となり教師の前に出現する。「人工物」の存在は、教師の無意識に内在されていた価値的なものへの気づきを生む。「キャリア教育の『勤労観』を意識したなら、特に役割を持ってそれを果たしたときの成就感を味わわせ、積み重ねていくことが子供の力になるということ。そのために、教師は学級経営に力を注ぎ、子供が生き生き活動できるように支援したり見取ったりできる力を身につけていかなければならないとも思っている (K教諭)」²¹や「教師の子供に対するかかわり方、声のかけ方それが、子供たちのかかわる力を育てていくことになっていくのだろうと思う。『キャリア教育』をめざしていく教師として、もっともっと自分自身を磨いていかなければと感じている。(O教諭)」²²と、教師のキャリアを維持するために価値付けられるものへの意識を高めるのである。教師として実践力を高めることで、今後の児童のニーズに応えられるかという不確実性や不安を減少させることになる。こうした価値観の共有化による実践の蓄積が、仮定的文化を意識の表層にひきあげてくる。

レベル2の段階で、学校教育が直面する問題への「解決策が機能し、グループがその成功について認識を共有すれば、その価値が徐々に認知的変容の過程を開始し、一つの信念になり、究極的に一つの仮定となる」²³と考えると、「自分はここにいていいのだろうか」、「自分は価値がある人間なのだろうか」と自らの教師としての存在を疑問視していた教師Iが「『いつも目標を持って計画的に生きたい』『誰とでも楽しく話ができる自分になりたい』『周りの人に役に立ちたい』という気持ちは、今までも、ずっと自分の中にあったものだ…中略…キャリア教育の『夢を描く』『コミュニケーション能力』『自己有用感』という言葉が、自分の中にあったものを引き出し、こう考えることは間違いではないことを後押ししてくれた (I教諭)」²⁴の認識は、同校の教師に共通の、その後一つの仮説に成長する価値観を形成していくのである。こうした合意が形成されていく個人内の変化の機会をA教諭は、「あっそうかとすんと落ちるものがあると推進していくにはすごくエネルギーになると思いますね。」²⁵と表現している。

レベル3は、「ある問題に対する解決策が繰り返し機能すると、それがあたりまえのことと考えら

れるようになる」²⁶段階であるが、「最近、職員室で『このことをキャリア教育的に見ると…』というような会話を聞くことがあります（A教諭）」²⁷や「2年目になり、校内でも『キャリア教育』についての骨格がかなり具体的に見えるようになってきた。自己有用感、相談活動、こんな言葉も度々聞くようになり、そんな中でいくつか考えることがある（O教諭）」²⁸は、同校の教育実践の中で、成員が手ごたえに伴い同校の文化としてキャリア教育や関連用語の使用が拡大している様子が見て取れる。

教育実践において「仮定を表層に引き上げるとき、文化のパターンが忽然と明らかになり、何がどうして起こっているかを真に理解できたと実感しはじめる」段階に至るには、客観的、実証的な指標での確認が求められることになる。

シャインの組織文化論を用いわが国における小学校へのキャリア教育の導入を検討することで、ミラーのキャリア教育実践の3要件のひとつである実践力の意識化が仮定的文化の形成過程で表出した。導入、実践過程を踏まえた3年間の実践における組織文化変容の教育上効果性を測定するには、総括的評価として客観的指標が必要となる。

7 研究3 不登校や欠席数の推移からの教育実践の評価

『研究協力者会議報告書』で示された「近年の社会・生活環境の加速度的な変化が子どもたちの社会的発達に及ぼす影響」として、児童の学校への適応状況を指標として同校におけるキャリア教育実践の過程における変化を検討する。

準備期間に作成された『立ち上げのためのテキスト』には実践内容および6年間の系統性を表1に示す。表1からは、それまでの同校の教育内容を見直し学習のフィールドを校区から身近な社会へと拡大することで教育内容を拡大させ職業理解につなげようと試みていることがわかる。こうした系統的内容を通して児童には「えがく力」、「かかわる力」、「求める力」が育成され、日常の生活への適応が図られることにつながる。

実践1年目を通し、えがく力を「将来設計能力」、かかわる力を「情報活用能力」と「人間関係形成能力」、もとめる力を「意思決定能力」と関連付けた同校は²⁹、実践の総括的評価を4能力領域に照らして記述という質的手法で行なった。表2は、『実践のためのテキスト』に掲載されたもののごく一部の抜粋で、同テキストには4能力の視点における評価が6学年に亘り仔細に示されている。繰り返すことになるが、これらは2年目の実践計画を立案する際の診断的評価の材料となり、マネジメント・サイクルではSee（評価）がPlan（計画）がつながり、サイクルが循環が成立したことになるのである。

こうした実践が児童の適応にどのように影響したかを、非常に限定的ではあるが、次の二つの指標で検討する。ひとつは、児童の欠席率の変化、もう一つは不登校者児童出現率である。

表1 キャリア教育における取り扱い内容の学年間の関連及び系統

	低学年		中学年		高学年	
	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
主な学習フィールド	校 区		地 域		身 近 な 社 会	
主な価値的ねらい	○家族の役割や家族の一員としての役割を自覚する。 ・家族の役割 ・お手伝い	○グループや係における自分の役割を自覚する。 ○いろいろな人との交流から自分以外の人に関心を持つ。 ・友達同士の役割 ・いろいろな人	○親や地域の働く人を通して、仕事をする人を目を向ける。 ・親や地域の働く人	○地域の働く人や地域に奉仕する人を通して、仕事と人、地域に目を向ける。 ・地域の働く人 ・地域に奉仕する人	○身近な社会のいろいろな仕事を知り職業としての仕事を考える。 ○身近な社会の状況を知り、自分の生活に目を向ける。 ・いろいろな職業 ・身近な社会の現状と自分	○いろいろな職業人を通して、職業の価値や、やりがいを目に向け、将来の職業について考える。 ○いろいろな生き方に触れ、自分の生き方に目を向ける。 ・理想の職業 ・自分の生き方
	沼津養護学校との交流 なかよく遊ぶ → 他者の尊重 (違いに気付く→違いを受け入れる→自分の役割を認識する→自分の役割を果たす)					
主に接する仕事			親の仕事や特色ある仕事 ・お店の人 ・警察官 ・消防士 ・農家・先生 等 身近な仕事から広範囲な仕事へ			
学年の特色	・ALTとの交流	・ALTとの交流	・お年寄りとの交流 ・園児との交流	・雁作太鼓	・自然教室 ・米作り	・修学旅行

沼津市立原東小学校（2003），立ち上げのためのテキスト，p. 11.

1 結果

平成14年度～17年度までの欠席率のコホート調査を図1に示す。

2002（平成14）年度の準備期間を経て、翌年度からキャリア教育が本格的に実践されたわけであるが、欠席率の推移については低学年に若干の増加は認められるものの減少傾向である。特に中学年、高学年においては、その傾向が明らかにでている。一方、不登校児童出現率（表3）については、数値自体が少ないが同様に減少傾向にあることは明らかである。特に2003（平成13）年には、これまでの沼津市内小学校全体と比較しても1.6倍であった数値が対市内小学校全体と比較し約半数に減少している。

表2 沼津市立原東小学校平成15年度実践の2学年の評価（抜粋）

		2 年
人間関係形成	目的	<ul style="list-style-type: none"> ・気持ちのいい挨拶や返事をしたり、時と場にあった言葉遣いをしたりする。 ・友達の良いところを見つけようとしたり、自分の活動に取り入れたりする。 ・友達と仲良く活動する。 ・自分から関わりをもち、友達と協力して活動する。 ・上級生、G T、ボランティア、生活支援員など、様々な人との関わりの中で、話の聞き方を身につけ、礼儀や感謝の気持ちを持つ。
	内容方法	<ul style="list-style-type: none"> ・友達とはよく関わり、「楽寿園探検」では、グループで協力して活動する姿が見られた。グループの中での自分の役割を果たそうとしていた。
	評価	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな活動の中で、よいところを見つけ、がんばり見つけなどの場を設定し、発表したり、カードに書いたりすることで、友達の活動を意識するようになった。 ・友達と積極的にかわり仲良く活動することできた。
	課題	<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつや言葉遣いについていろいろな人との関わりの中で継続した指導をしていきたい。 ・友達の良さを認める活動は、教師が設定するといいいのだが、それが自然に出てくるとよい。
将来設計	目的	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の好きなことや得意なことについて話することができる。 ・清掃や当番、係活動を通して働く喜びを味わい、責任をもち仕事をやり遂げる大切さが分かる。 ・決められた時間やきまりを守る。
	内容方法	<ul style="list-style-type: none"> ・どの活動においても、自分は何を調べたい、どんなことをしたいという思いをもって活動していた。課題の持ち方もただ漠然と「〇〇について調べたい」から、「〇〇の△△について□□を通して調べたい」と変化していった。 ・スピーチタイムや自慢大会などの場を与えると、自分の好きなことや得意なことについて話したり、演じたりすることができた。 ・日常の清掃活動や係活動、あるいは生活科における動植物の世話などは、よくやっていた。仕事の内容や手順がよく分かり、進んで行うことができた。 ・決められた時間やきまりをきちんと守れる子は少ない。
	評価	<ul style="list-style-type: none"> ・自分はこうしたいという思いをもち、子供なりに課題を持つことができた。 ・与えられた仕事を一生懸命行おうとしていた。
	課題	<ul style="list-style-type: none"> ・語彙が少なく、話し方については今後も指導し、堂々と自信をもって話せるようにしたい。 ・多くの子は責任を果たすということまでで、働く喜びを味わうところまではいっていない。 ・まだまだ自己中心的である。

沼津市立原東小学校・三村隆男（2005）キャリア教育が小学校を変える！、実業之日本社、98頁より抜粋

2 考察

2003（平成13）年の不登校数の変化と欠席の漸減現象については同年以降のものであり何らかの有意な影響力が作用した可能性があると考えられる。一方、同年は、これまで検討してきたように実践にキャリア教育の要件を備えた同校の実践が開始された年であり、実践の過程で組織文化に大きな影響をキャリア教育は与えたと考え、大きな影響力とキャリア教育の実践との肯定的関連があるとの判断を下すことは難しいことではないであろう。

欠席率及び不登校児童出現率はキャリア教育の総括的評価においては数量的評価にあたる。欠席や不登校に示される不適応状況を、「近年の社会・生活環境の加速度的な変化が子どもたちの社会的発

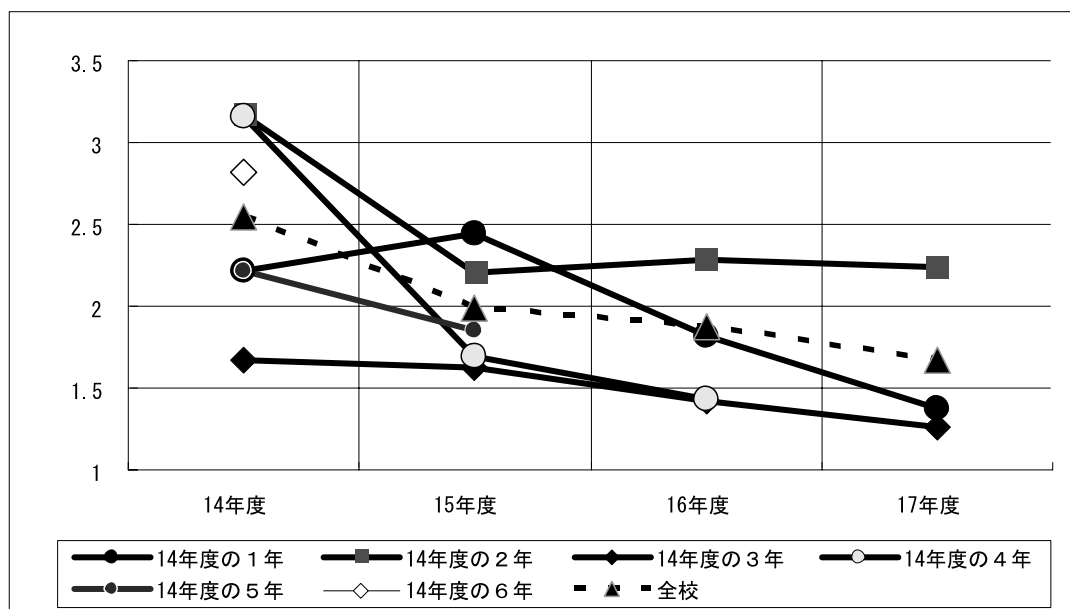


図1 平成14年度～平成17年度 沼津市立原東小学校欠席率推移 (ただし平成14～16年度は年間のデータ, 17年度は1, 2学期のデータ)

表3 沼津市立原東小学校と沼津市内全小学校との不登校児童出現率の比較表 (百分率)

	14年度	15年度	16年度	17年度
原東小学校の不登校児童出現率 (%)	0.88	0.35	0.19	0.19
沼津市内全小学校の不登校児童出現率の平均 (%)	0.50	0.61	0.48	0.32

達に及ぼす影響」として捉えるならば、同校のキャリア教育実践はその影響に効果的に作用したと考えることができる。

「子どもたちの姿からわずかな変化も見取り、評価を積み重ね、実践に返していなければ信頼は得られない。(A教諭)」³⁰との記述は、児童の変化を見取りながらキャリア教育実践を継続した同校の教師の評価に対する見解である。こうした実践の積み重ねの評価を行うことにより社会の変化が与えた児童の社会的発達の影響を教育実践により改善する方策が明らかになる。キャリア教育実践はその理念と方向性を示すことを、原東小学校のキャリア教育の初期的導入の実践は示唆したといえる。

おわりに

「子どもたちに元気がなく、欠席者も多く、児童・教師共に自信がなさそうなのがとても気になった」と学校課題を抱え沼津市立原東小学校のキャリア教育実践は着手された。本研究では、米国キャリア教育の先行研究及びシャインの示した組織文化の3レベルの過程を、わが国の一小学校である原

東小学校の準備段階から実践2年目の合計3年間の経緯及び実践資料、教師の言説をもとに検討した。検討の観点を、PDS サイクルにおける診断的評価、形成的評価、総括的評価におくことで先行研究で要件とされたもののわが国の一小学校の中での機能が明らかになり、さらには組織文化の変容過程についてもある程度の妥当性をもって辿ることができた。ここに、わが国学校教育におけるキャリア教育の導入過程研究のひとつのあり方を示すことができたといえる。

今後キャリア教育が進展する中で、社会の変化に影響をうける児童の発達に対しキャリア教育がどのように作用するかについての理論的研究が求められてくるであろう。さらに、キャリア教育の評価方法においても数量的評価や質的評価をどのように活用していくかもこれから大いに議論されていくべきである。沼津市立原東小学校の実践過程の検討と欠席率や不登校児童出現率といった数量的評価を中心とした総括的評価についての考察は、キャリア教育の導入段階の一事例のものに過ぎないが、今後わが国のキャリア教育についての理論構築と評価研究に一定の示唆を与えたものと考ええる。

最後に、本論文執筆にあたり学校名を実名で掲載することをお許しいただいた沼津市教育委員会及び沼津市立原東小学校に感謝の意を表する。

[注]

- 1 中でも『小学校における進路指導』（増田幸一，1975，日本職業指導協会）は、「小学校児童のガイダンス」，「小学校児童の進路指導」及び「日本の小学校と進路指導」とガイダンス論，小学校の実践プログラムにおける進路指導，制度の視点からの小学校進路指導を丁寧に検討している。実践書としては『小学校の進路指導』（2001，埼玉県小学校進路指導協会）がある。
- 2 中央教育審議会答申（1999）初等中等教育と高等教育との接続改善について，p. 3.
- 3 千葉高（2005）第1章Ⅰキャリア教育準備段階，キャリア教育が小学校を変える！，沼津市立原東小学校・三村隆男編，実業之日本社 pp. 18-23.
- 4 工藤榮一編（2006）沼津市立原東小学校におけるキャリア教育の成果～4年間の児童・教師・保護者の変化から～（平成14年度～平成17年度），はじめに。
- 5 千葉高（2004）小学校におけるキャリア教育に関する研究—静岡県沼津市立原東小学校のキャリア教育導入過程の事例を通して—，上越教育大学修士論文（未刊行），p. 24.
- 6 沼津市立原東小学校・三村隆男編（2005）キャリア教育が小学校を変える！，実業之日本社，p. 8.
- 7 『立ち上げのためのテキスト』（原東小学校，2003）には，Ⅰ，立ち上げまでの日程，Ⅱ，小学校におけるキャリア教育（小学校の進路指導，総合的な学習の時間とキャリア教育及び実践，参考文献）Ⅲ，〔事例〕第3学年総合的な学習の時間（きら学習）学習指導案例，などが掲載されている。
- 8 三村隆男（2004）キャリア教育入門，実業之日本社，pp. 56-59.
- 9 Miller, J. V. (1992) *From Pilot to Practice: Strengthening Career Development Programs*. National Occupational Information Coordinating Committee, et al. pp. 95-112.

- 10 Miller, J. V.前掲書. p. 96. 原文では,「全米キャリア発達ガイドライン」のプログラムの3要件を次のように表現している。The Guidelines focus on three broad areas of program excellence; program participant competencies, organizational capabilities, and personnel requirements.
- 11 Richard Swearingen(2002) A Primer: Diagnostic, Formative, & Summative Assessment. Heritage University. (<http://slackernet.org/assessment.htm> 2009年2月現在) 本論文における診断的評価, 形成的評価, 総括的評価の理解は同論文に依拠している。
- 12 三村隆男 (2004) 図解はじめる小学校キャリア教育, 実業之日本社, pp. 40-41.
- 13 Richard Swearingen, 前掲書
- 14 沼津市立原東小学校・三村隆男編. 前掲書. pp. 96-102.
- 15 『実践のためのテキスト』(原東小学校, 2004) にはⅠ, 理論編(キャリア教育と進路指導, 職業観と勤労観, キャリア教育の構造など)Ⅱ, 実践編(キャリア教育全体計画, キャリア教育の実践, キャリア教育で育成したい具体的な子どもの姿, 指導計画)そして参考文献などが盛り込まれている。
- 16 沼津市立原東小学校・三村隆男編. 前掲書. p. 220.
- 17 沼津市立原東小学校・三村隆男編. 前掲書. p. 91.
- 18 沼津市立原東小学校・三村隆男編. 前掲書. p. 221.
- 19 E. H. Schein (1985). *Organizational Culture and Leadership*. 1st. Ed.. 清水紀彦, 浜田幸雄共訳 (1989) 組織文化とリーダーシップ—リーダーは文化をどう変革するか—, ダイヤモンド社, pp. 12-13.
- 20 沼津市立原東小学校・三村隆男編. 前掲書. の214頁から221頁に掲載されている, 実践2年目を終了時に同校教師の記述を使用する。
- 21 沼津市立原東小学校・三村隆男編. 前掲書. p. 216.
- 22 沼津市立原東小学校・三村隆男編. 前掲書. p. 217.
- 23 E. H. Schein. 前掲書. p. 21.
- 24 沼津市立原東小学校・三村隆男編. 前掲書. p. 219.
- 25 千葉高 (2004) 前掲書, p. 8.
- 26 E. H. Schein. 前掲書. p. 23.
- 27 沼津市立原東小学校・三村隆男編. 前掲書. p. 216.
- 28 沼津市立原東小学校・三村隆男編. 前掲書. p. 217.
- 29 沼津市立原東小学校 (2004) 『実践のためのテキスト』, p. 15.
- 30 沼津市立原東小学校・三村隆男編. 前掲書. p. 221.

(2008年10月31日受理)